

JOGOS DIGITAIS E A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TDAH NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

**Guia didático para orientação
de professores**

**Rosângela Monteiro de Oliveira
Prof.^a Dr.^a Gesilaine Mucio Ferreira**





Realização

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) – Turma III

Linha de Pesquisa – Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva

Orientação

Prof.^a Dr.^a Gesilaine Mucio Ferreira

Elaboração

Rosângela Monteiro de Oliveira

Design Gráfico

Rosângela Monteiro de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

O48j

Oliveira, Rosângela Monteiro de

Jogos digitais e a escolarização de alunos diagnosticados com TDAH na transição da educação infantil para o ensino fundamental : guia didático para a orientação de professores / Rosângela Monteiro de Oliveira. -- Maringá, PR, 2025.
[52] f.

Acompanha a dissertação de mestrado: Os jogos digitais e a escolarização de alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. 102 f.

Orientadora: Profa. Dra. Gesilaine Mucio Ferreira.

Produto educacional (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2025.

1. Jogos digitais. 2. Transtorno de Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). 3. Teoria histórico-cultural. 4. Educação infantil. 5. Ensino fundamental. I. Ferreira, Gesilaine Mucio, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 372

SOBRE AS AUTORAS

ROSÂNGELA MONTEIRO DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Pós-graduanda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) na UEM. Professora das séries iniciais no município de Umuarama. Professora da rede estadual de ensino do Paraná.

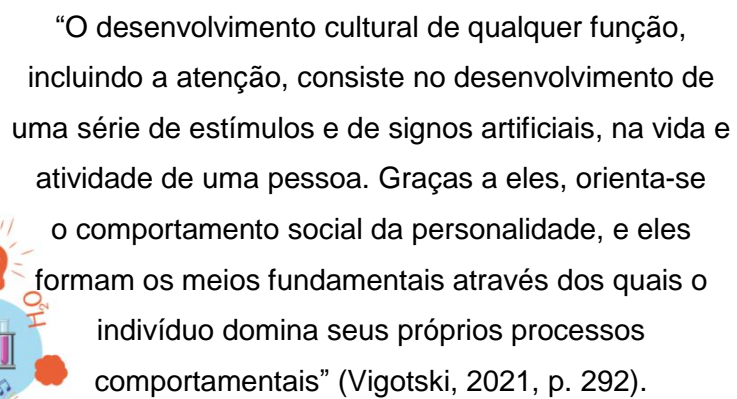


GESILAINE MUCIO FERREIRA

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela UEM. Professora do Departamento de Pedagogia do Campus Regional de Cianorte da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEM). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Políticas Públicas e Gestão da Educação/Educação Especial. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (GEPEFI/CNPq), Gestão e Financiamento da Educação e da Rede de Pesquisadoras/es sobre financiamento da Educação Especial (Rede FINEESP).



Dedicamos este guia, com carinho e esperança, aos alunos diagnosticados com TDAH, que todos os dias nos ensinam sobre superação, criatividade e novas formas de aprender, e aos professores que, com dedicação e sensibilidade, acolhem, compreendem e transformam as dificuldades em possibilidades. Que este trabalho, por fim, seja uma ponte entre o potencial de cada criança e a prática pedagógica capaz de despertá-lo!



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
INTRODUÇÃO.....	9
A ATENÇÃO VOLUNTÁRIA E O AUTOCONTROLE	12
A CRIANÇA DIAGNOSTICADA COM TDAH NA ESCOLA.....	16
JOGOS DIGITAIS, MEDIAÇÃO DOCENTE E A CRIANÇA DIAGNOSTICADA COM TDAH NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	22
CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO E USO DE JOGOS DIGITAIS	27
PROFESSOR, VOCÊ USARIA ESTES JOGOS DIGITAIS?	28
USO DE JOGOS DIGITAIS DE SIMULAÇÃO.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49





APRESENTAÇÃO

E aro(a) professor(a) leitor(a), este guia foi elaborado a partir da dissertação de mestrado intitulada “Os jogos digitais e a escolarização de alunos diagnosticados com Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma análise à luz da Teoria Histórico-Cultural”, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação da Professora Dr.^a Gesilaine Mucio Ferreira. Trata-se da materialização do produto educacional exigido como requisito parcial para a obtenção do título de mestre no PROFEI.

O objetivo deste guia é orientá-lo quanto à seleção e à utilização de jogos digitais que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Ele está fundamentado na Teoria Histórico-Cultural (THC), que destaca o papel da interação social e da mediação cultural no processo de ensino e aprendizagem.

A proposta nasce da necessidade de superar abordagens reducionistas que compreendem o TDAH apenas como um conjunto de sintomas ou déficits neurológicos, desconsiderando as dimensões sociais, culturais e educacionais do desenvolvimento humano. Com base na THC, este material parte do princípio de que todas as crianças têm potencial de aprendizagem e de desenvolvimento, e que as funções psicológicas superiores — como a atenção voluntária, o autocontrole, o pensamento teórico — se constroem nas interações sociais, por meio da mediação cultural.

Esperamos que este guia se configure como um apoio teórico-prático a sua prática docente, ao mesmo tempo, que o convida a uma reflexão crítica sobre a utilização de jogos digitais em sala de aula e o papel da escola na formação humana.



INTRODUÇÃO



A

THC, cujos principais expoentes são Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), parte do princípio de que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação humana auxiliada por instrumentos e signos¹ culturais.

Segundo essa perspectiva, as funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória, o autocontrole e o pensamento abstrato, são construídas ao longo da vida do indivíduo, inicialmente, no plano social (interpessoal), para, depois, se constituírem como propriedades internas do psiquismo do sujeito (intrapessoal).

É por meio das relações interpessoais que se efetiva um dos princípios centrais da Teoria Histórico-Cultural: o de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI²). O entendimento do conceito de ZDI requer a compreensão de outros dois conceitos: o **nível de desenvolvimento real** — aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha — e o **nível de desenvolvimento iminente** — aquilo que ela é capaz de realizar com a mediação de um adulto ou em cooperação com



colegas mais experientes. Para Vigotski (2000), o desenvolvimento e a aprendizagem estão interligados, e é na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) que o ensino deve se concentrar, considerando as potencialidades da criança, e não apenas o que ela já sabe.

¹ Segundo Vigotski (2000), os instrumentos são meios materiais usados para transformar o ambiente externo, enquanto os signos são ferramentas simbólicas, como a linguagem, os números e os desenhos, que atuam sobre o próprio sujeito, permitindo o controle e a regulação das funções psicológicas superiores. Assim, os signos não apenas mediam a relação com o outro, mas também viabilizam a auto-organização do pensamento e do comportamento, sendo fundamentais no processo de desenvolvimento humano.

² Na expressão Zona de Desenvolvimento Iminente, optou-se pelo termo *Iminente* ao invés de *Proximal* ou *Imediato*, conforme discussões de Prestes e Tunes (2022).



A aprendizagem ocorre no nível de desenvolvimento iminente, ou seja, nas relações intersíquicas, sendo fundamental a mediação docente por meio de ferramentas culturais, para estimular o potencial de aprendizagem dos alunos.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental marca uma nova etapa do desenvolvimento psíquico da criança, impulsionada pela percepção de que seu papel social já não corresponde às suas potencialidades, gerando uma crise que a motiva a adotar uma nova atividade principal³ (Leontiev, 2010; Facci, 2004; Martins; Facci, 2016). Essa mudança, descrita por Vigotski (2010) como a “crise dos 7 anos”, envolve o surgimento do autocontrole, a atribuição de novos significados às vivências e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Segundo Scherer, Bonadio e Bogatschov (2022), essa transição deve ser entendida como uma reorganização da personalidade, na qual a atividade do brincar, centrada nos jogos de papéis sociais, dá lugar à atividade de estudo. A mediação pedagógica torna-se essencial nesse processo, articulando brincar e aprender, uma vez que a brincadeira cria uma ZDI que antecipa as capacidades requeridas na escolarização (Vigotski, 2008).

Na idade escolar, que para a THC, corresponde mais ou menos à faixa etária dos 6 aos 10 anos, a atividade principal do desenvolvimento da criança é a atividade de estudo. Por meio dela, objetiva-se que as crianças se apropriem dos conhecimentos científicos e desenvolvam novas funções psicológicas superiores como a capacidade de abstração, generalização, planejamento e o pensamento teórico. Para isso, o ensino deve garantir a mediação adequada e a criação de motivos que tornem o aprendizado significativo (Duarte, 2016). A THC destaca que a atividade humana está relacionada aos motivos, isto é, aos

³ Por atividade principal, entende-se a atividade que, em determinado período do desenvolvimento humano, orienta as transformações mais significativas nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade do sujeito (Leontiev, 2010). Os principais períodos de desenvolvimento do psiquismo e suas respectivas atividades principais são: Primeiro ano (comunicação emocional direta), Primeira Infância (atividade objetual manipulatória), Idade pré-escolar (jogo de papéis), Idade escolar (atividade de estudo), Adolescência Inicial (comunicação íntima pessoal) e Adolescência (atividade profissional/estudo). Sobre esta periodização ver Elkonin (1978a, 1978b, 1987) e Facci (2004).

objetivos que estimulam o sujeito a executar a atividade (Leontiev, 2010), aos significados, transmitidos social e culturalmente, e aos sentidos atribuídos pessoalmente à atividade (Leontiev, 2014).



O aprendizado ocorre quando o estudante atribui significado ao conteúdo ensinado, percebendo sua importância para a vida. No entanto, as crianças não desenvolvem naturalmente a necessidade de estudar; é necessário que o professor organize o ensino de modo a mobilizar a criança para compreender e internalizar o objetivo/motivo da realização da atividade. Os jogos digitais, além de sua dimensão técnica, são produções humanas que refletem valores, interesses e contextos sociais e culturais. Por isso, é fundamental uma análise crítica sobre seu uso no ambiente escolar, especialmente, para evitar que sejam reduzidos a meros recursos ilustrativos, lúdicos ou à mensuração do conteúdo ensinado. Mais do que ferramentas de entretenimento, os jogos digitais devem ser compreendidos como instrumentos potencialmente enriquecedores do processo de ensino e aprendizagem (Alves, 2008).

A escolha e o uso pedagógico dos jogos digitais deve ser capaz de mobilizar nas crianças a necessidade e os motivos para a realização da atividade de estudo, por meio de experiências significativas que ampliem suas funções psicológicas superiores e fortaleçam sua participação ativa no contexto escolar e social.

Os alunos diagnosticados com TDAH são comumente identificados como desatentos, impulsivos e hiperativos, ou seja, ainda não desenvolveram o domínio da atenção voluntária e do autocontrole, capacidades essenciais para a atividade de estudo. Desse modo, a partir das considerações abordadas e da discussão de outros princípios da THC, este guia busca oferecer subsídios teórico-práticos para que você, professor, possa selecionar e utilizar jogos digitais de maneira consciente, a fim de desenvolver a necessidade e a compreensão do motivo da atividade de estudo no seu aluno diagnosticado com TDAH, na transição da educação infantil para o ensino fundamental, e contribuir para que ele se aproprie do conhecimento científico e desenvolva as funções psicológicas superiores, sobretudo, a atenção e o autocontrole.





A ATENÇÃO VOLUNTÁRIA E O AUTOCONTROLE

A

tenção voluntária e autocontrole são considerados pela THC como funções psicológicas superiores. As funções psicológicas são responsáveis pela percepção, compreensão e ressignificação da realidade sendo divididas, de acordo com a THC, em dois grupos:

- a) funções psíquicas elementares: ações e reações reflexas como atenção involuntária, ausência de autocontrole do comportamento, reflexos sensoriais auditivos, vestibulares, visuais e táteis, dentre outra;
- b) funções psíquicas superiores: atenção voluntária, autocontrole, memória lógica, linguagem racional, imaginação criativa, abstração, generalização, planificação e pensamento teórico.

As funções elementares estão relacionadas aos mecanismos biológicos, pautadas no estímulo-resposta e na percepção da realidade, caracterizadas pela imediatez e pelo reflexo. As funções psicológicas superiores são as capacidades psicológicas mais complexas, voluntárias e conscientes, oriundas da vida social e da produção e da apropriação da cultura (Martins, 2013).

A atenção voluntária é resultado da capacidade consciente de o indivíduo regular conscientemente seu foco e persistir em atividades que exigem esforço cognitivo (Luria, 1986). Sem a capacidade de selecionar estímulos relevantes, seria impossível realizar qualquer atividade diante da grande quantidade de informações desordenadas recebidas pelo ser humano (Luria, 1991). Portanto, a atenção é requisito fundamental para o processamento e a retenção do conhecimento adquirido (Eidt; Tuleski, 2010).

A atenção voluntária é uma função psicológica superior essencial para a ordenação do comportamento e a compreensão do contexto e das novas atividades que o sujeito deve realizar (Vygotsky; Luria, 1996).



Diferentemente da atenção involuntária, que é natural e uma reação dos órgãos de percepção aos estímulos externos (Vigotski, 2003), a atenção voluntária é consciente e adquirida culturalmente. Isso significa que a criança deve aprender a dominar e orientar sua própria atenção para a execução de atividades, ou seja, a manter o foco em tarefas que não são necessariamente as mais atrativas, mas que são importantes para o cumprimento de objetivos (Leite; Tuleski, 2011).



O desenvolvimento da atenção voluntária depende de fatores externos (como mediação social e educação) e de fatores internos (como vontade e intenção). Por meio da mediação de estímulos externos, oferecidos por educadores, familiares e o contexto social, a criança aprende a direcionar sua atenção de maneira consciente e intencional (Leite; Tuleski, 2011).

Segundo Vigotski (2003), a atenção infantil está fortemente ligada ao interesse, e a distração ocorre quando há um descompasso entre esse interesse e as tarefas obrigatórias. Por isso, a aprendizagem depende da capacidade de o professor despertar o interesse da criança, sem recorrer a recompensas ou punições. Além disso, Vigotski ressalta que atenção e distração estão interligadas, e que a distração pode ser revertida em atenção por meio de estratégias pedagógicas que redirecionam o interesse da criança, favorecendo o desenvolvimento da atenção voluntária.

Em relação ao autocontrole, Vigotski (2021) o concebe como a capacidade de regular conscientemente as próprias reações e comportamentos, diante dos de estímulos internos e externos. Trata-se processo construído ao longo do tempo, primordialmente, por meio da interação com o ambiente social e cultural, e envolve a seleção e decisão consciente dos estímulos.

Segundo Vygotsky (2000), à medida que o ser humano alcança um estágio mais avançado de desenvolvimento, ele passa a controlar sua própria conduta, subordinando suas reações à vontade consciente, da mesma forma que aprende a controlar forças externas da natureza. Para controlar suas reações, é necessário primeiro dominar os estímulos. Uma criança,





por exemplo, desenvolve autocontrole na medida em que consegue regular os estímulos ao seu redor — como ao manter o foco em uma tarefa e ignorar distrações. Isso significa que seu comportamento deixa de ser automático ou impulsivo e passa a ser guiado pela intenção consciente.

Para isso, a criança precisa ter clareza dos motivos/objetivos que influenciam suas decisões, assim como reconhecer as consequências de suas ações (Vigotski, 2021). A clareza dos motivos atua como um elemento ativador de mudanças significativas no comportamento humano (Vygotski, 2021). Tal clareza permite à pessoa controlar suas ações, deixando de ser um agente passivo diante dos estímulos e tornando-se um sujeito ativo, capaz de organizar e direcionar essas forças de forma intencional.

Essa capacidade consciente e intencional de se autorregular depende da seleção e apropriação adequada dos signos, a qual não ocorre espontaneamente, mas precisa ser educada (Ferracioli, 2018; Mendonça e Asbahr, 2021).

Nesse processo, a educação escolar assume um papel central no fortalecimento do autodomínio da conduta. Freire (2016) destaca que o professor tem um papel fundamental no ensino, ao organizar de forma intencional e sistemática a mediação simbólica — ou seja, ao usar palavras, imagens e outros signos para orientar o aprendizado de modo que o estudante consiga se apropriar desses signos culturais. Essa apropriação permite que ele desenvolva estratégias de estudo, autocontrole e autonomia intelectual, rompendo com respostas automáticas e imediatas aos estímulos.

Desse modo, em vez de impor uma disciplina externa e rígida, baseada em treinamentos compulsórios, Vygotski (2021) propõe que a criança desenvolva o domínio do próprio comportamento de forma autônoma. Isso não significa reprimir suas inclinações naturais, mas sim ajudá-la a aprender a controlar suas ações de maneira consciente.

Segundo o autor, não é a obediência que gera o autocontrole, mas o autocontrole que possibilita o



desenvolvimento da obediência. Assim, o foco está na construção interna da autorregulação, e não em regras impostas de fora para dentro.

Esta concepção de atenção voluntária e de autocontrole como algo que se aprende e se desenvolve, e não como algo inato e hereditário, é essencial para se romper com a patologização da criança diagnosticada com TDAH. Essa ruptura evidencia que o problema não é individual, mas educacional e social.





A CRIANÇA DIAGNOSTICADA COM TDAH NA ESCOLA

Os alunos diagnosticados com TDAH são comumente caracterizados como aqueles que apresentam dificuldades mais acentuadas em relação à atenção voluntária (aquela que exige esforço e concentração) e ao controle inibitório (capacidade de controlar impulsos e reações automáticas).

No entanto, é preciso reiterar que as funções psicológicas superiores — como a atenção voluntária e o autocontrole — não nascem prontas, mas são desenvolvidas por meio da interação social e do uso de ferramentas simbólicas, como a linguagem, as imagens e as artes (Vygotsky, 2007). Assim, a dificuldade de atenção e de autocontrole dos alunos diagnosticados com TDAH pode ser compreendida a partir da ausência de domínio em relação ao uso de instrumentos materiais e psíquicos (signos), o que impacta sua capacidade de planejar, monitorar e ajustar suas ações de acordo com as demandas externas (Mendonça; Asbahr, 2021).

Nesse sentido, não se pode negar que o excesso de estímulos da cultura digital contemporânea pode corroborar para ampliar as características de desatenção e hiperatividade. Apesar de ampliar o acesso a informações e ao conhecimento, estudos da Sociedade Brasileira de Pediatria (2016), Gerin, Priotto e Moura (2018), Nunes *et al.* (2023), Haidt (2024) e Valeri (2024) destacam que o uso excessivo e inadequado das ferramentas digitais tem causado impactos negativos como dispersão da atenção (distração), sedentarismo, déficits na cognição e na linguagem, dependência, ansiedade, cyberbullying, distúrbios do sono e da alimentação, problemas auditivos, visuais, posturais e lesões por esforço repetitivo, ou seja, comprometem o pleno desenvolvimento humano. Em função da ampliação dos quadros de desatenção e de hiperatividade, também tem aumentado o número de famílias em busca de diagnósticos de TDAH, de acordo com a neurologista Alicia Coraspe, do HC-FMRP da USP



(Valeri, 2024). Diante disso, é preciso um estado de alerta quanto à banalização do diagnóstico de TDAH, nos termos de Anaísa Leal Barbosa Abrahão, doutora em Psicologia pela USP, que destaca um estudo de 2022 no qual apenas 3 das 43 crianças avaliadas em relação ao TDAH atenderam aos critérios para o transtorno (Valeri, 2024).



As questões elencadas acima evidenciam a necessidade de não categorização do TDAH apenas como um problema de ordem orgânica ou genética, uma vez que a THC valoriza as interações sociais como parte fundamental no desenvolvimento da atenção e do controle do comportamento. Compreende-se que os problemas de desatenção, impulsividade e hiperatividade estão relacionados às formas como esses comportamentos são socialmente construídos e transmitidos, e não exclusivamente a fatores orgânicos ou genéticos (Leite; Tuleski, 2011). Esse processo é duplamente problemático: além de rotular crianças como doentes, ocupa o espaço do debate educacional com discursos e práticas médicas, desviando a atenção das reais causas do fracasso escolar (Eidt *et al.*, 2020).

No entanto, fatores como a pressão por resultados nas políticas públicas, a falta de apoio aos professores, a centralidade dos diagnósticos clínicos e a desorganização do ensino dificultam a compreensão do desenvolvimento humano em sua totalidade e afetam diretamente os sistemas municipais de ensino (Franco; Tuleski; Mendonça, 2022).

Diante desse contexto, emergem concepções e práticas capacitistas que precisam ser superadas. O desafio está em compreender o desenvolvimento psíquico das crianças sem patologizá-lo, considerando o nível de desenvolvimento real alcançado, com foco no nível de desenvolvimento potencial que pode ser impulsionado pela adequada mediação docente (Vigotski, 2018).



A tese fundamental de Vigotski (2022) no tocante à pessoa com deficiência é a de que a criança que apresenta um comprometimento em seu desenvolvimento não é simplesmente uma criança



menos desenvolvida, mas é uma criança que se desenvolve de outro modo. O alcance dessa criança a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está subordinado apenas ao plano biológico, mas depende fundamentalmente de sua participação na cultura, ou seja, das condições socioculturais nas quais está inserida para interagir socialmente e apropriar-se das elaborações produzidas pela humanidade no decorrer da história (Barroco; Leonardo, 2016).

Nesse sentido, a criança diagnosticada com TDAH não é simplesmente uma criança com um transtorno neurobiológico caracterizado por sintomas como desatenção, inquietude e impulsividade, ou seja, não é apenas uma condição biológica como descrevem as abordagens clínicas de tal transtorno. Além do seu desenvolvimento biológico, a influência das experiências históricas, sociais e culturais na vida da criança é crucial para o seu desenvolvimento psicológico. De acordo com Vigotski (2022), a deficiência pode ser concebida de duas formas: 1ª) a deficiência primária, de origem biológica (perda da visão, da audição, dos movimentos...); 2ª) a deficiência secundária, que surge das consequências sociais da deficiência primária, agravadas pela falta de recursos e caminhos alternativos para a pessoa com deficiência se apropriar dos bens culturais, o que inclui um processo educacional adequado. Assim, o potencial de desenvolvimento de uma criança com deficiência (incluindo o TDAH) não está limitado à sua condição física ou neurológica, mas sim às condições sociais e culturais que lhe são oferecidas. A escola e a sociedade, ao se voltarem apenas para um modelo típico de criança, podem ignorar as necessidades reais de quem aprende de forma diferente, dificultando seu crescimento e sua participação social. Nesse sentido, as práticas e concepções pedagógicas capacitistas devem dar lugar à investigação sobre as linhas gerais e as formas peculiares do desenvolvimento do estudante diagnosticado com TDAH. A partir disso, é possível ao professor organizar o ensino por meio de instrumentos e signos culturais mais adequados ao nível de desenvolvimento iminente desse estudante.



Tendo em vista que o foco deste guia é o desenvolvimento do aluno diagnosticado com TDAH, na transição da educação infantil para o ensino fundamental, cabe ao professor entender que, na perspectiva da THC, trata-se da transição da idade pré-escolar⁴, cuja atividade principal é o brincar, para a idade escolar, que corresponde mais ou menos à idade dos 6 aos 10 anos (anos iniciais do ensino fundamental), cuja atividade principal é a atividade de estudo.



O conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação de formas de pensar, analisar e compreender o mundo com base em conceitos científicos que possibilitem novas formas de pensamento, mais complexas e conscientes, e, por conseguinte, transformações no desenvolvimento psíquico da criança (Davydov e Markova, 1987). Por isso, nos anos iniciais do ensino fundamental, as demandas da instituição escolar precisam estar diretamente ligadas à aprendizagem da linguagem escrita, a apropriação do conhecimento matemático e de outras áreas do saber, oriundos da atividade de estudo. Desse modo, a atividade de estudo não deve se restringir à memorização de informações ou à repetição de procedimentos práticos.

No entanto, a criança não sabe estudar quando entra na escola. Estudar é uma atividade aprendida, e não inata, “[...] formada no processo da instrução formal sob a orientação de um professor. Seu desenvolvimento é uma tarefa extremamente importante da instrução formal” (Elkonin, 1999 *apud* Lazaretti 2015, p. 231). Em outras palavras, a atividade de estudo não surge

espontaneamente, mas se forma ao longo do processo de escolarização, mediante a mediação do professor e a organização do ensino. Na perspectiva da THC, isso significa que a criança só aprende a estudar — ou seja, a dirigir sua atenção, planejar ações e compreender conceitos — quando participa de situações educativas bem estruturadas, com intencionalidade pedagógica.



⁴ Enquanto na Lei nº 9.394/1996, a etapa pré-escolar se refere à faixa etária dos 4 aos 5 anos, a idade pré-escolar, na THC, corresponde aos mais ou menos 3 aos 6 anos de idade.



No início da vida escolar, a criança ainda não possui uma necessidade específica de assimilar conhecimentos teóricos. Essa necessidade surge gradualmente, no decorrer do processo de aprendizagem, à medida que a criança passa a entender os motivos que dão sentido ao estudo. Por isso, na atividade de estudo o conteúdo (o que se aprende) e a necessidade (o desejo de aprender) são duas faces do mesmo processo. Assim, o professor tem o papel de criar situações em que o conteúdo desperte curiosidade, gere sentido e motive a criança a querer saber mais (Davidov, 1988).

Para realizar a atividade de estudo, a criança precisa de atenção e autocontrole, capacidades que também precisam ser aprendidas e, portanto, ensinadas. No início dos anos iniciais, funções psicológicas como atenção voluntária, autocontrole, memória lógica e pensamento conceitual estão estruturando, cuja mediação docente é necessária para a sua consolidação. Porém, isso também está vinculado à compreensão e ao interesse pela tarefa. Como destacam Leite *et al.* (2012), esse período exige maior mediação por parte do professor, que precisa organizar atividades significativas e contextualizadas, capazes de mobilizar o interesse e orientar a ação consciente da criança.

Nesse sentido, compreender a atenção voluntária e o autocontrole como funções psicológicas superiores que se desenvolvem por meio da mediação social e da apropriação de signos culturais (Vigotski, 2000; 2021) é fundamental para analisar a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Essa passagem não deve ser vista apenas como uma mudança de ambiente ou rotina, mas como uma reorganização profunda do psiquismo infantil, marcada pela transição da atividade principal do brincar para a atividade de estudo, que exige maior esforço consciente, atenção sustentada e regulação das ações. Nesse processo, a mediação do professor é fundamental: é ele quem organiza intencionalmente o ambiente pedagógico, utilizando mediações simbólicas que ajudam a criança a direcionar sua atenção e controlar seu comportamento,



pois o desenvolvimento dessas funções superiores não ocorre espontaneamente, mas depende de interações educativas significativas, capazes de transformar impulsos em ações conscientes.



Não há crianças desatentas, impulsivas e hiperativas em absoluto, como afirmam Tuleski *et al.* (2019), mas sim crianças que apresentam peculiaridades em relação à atenção e ao autocontrole por não compreenderem o conteúdo e a finalidade da tarefa. Ademais, atenção e o autocontrole não são inatos e, portanto, não são pré-requisitos da aprendizagem, mas são desenvolvidos no processo ensino e aprendizagem por meio da mediação docente. Por isso, criar situações pedagógicas que mobilizem o interesse da criança e ajudem-na a compreender o que está fazendo é essencial para o fortalecimento dessas funções psicológicas.

Essa concepção é especialmente importante para o trabalho com crianças diagnosticadas com TDAH, que frequentemente têm dificuldades para manter a atenção e o autocontrole, sendo muitas vezes rotuladas como “desatentas”, “impulsivas” e “hiperativas”. A THC nos ajuda a romper com a ideia de déficit fixo ou incapacidade natural e nos convida a olhar para os contextos e mediações que favorecem (ou não) o desenvolvimento dessas funções.

Nesse sentido, como destacam Tuleski *et al.* (2019), a atividade de ensino organizada é essencial para o desenvolvimento psíquico. Se o ensino não é sistematizado com intencionalidade, clareza e propósito, a aprendizagem de qualquer aluno é comprometida — e no caso dos alunos com TDAH, isso se agrava. Portanto, o desafio da escola não é exigir que a criança com TDAH seja atenta e tenha autocontrole, mas sim ensinar a atenção voluntária e o autocontrole, por meio de práticas pedagógicas intencionais, organizadas e culturalmente significativas.





JOGOS DIGITAIS, MEDIAÇÃO DOCENTE E A CRIANÇA DIAGNOSTICADA COM TDAH NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A educação escolar está relacionada às formas de atividades mais complexas, voltadas à maximização das capacidades humanas pelo aprimoramento da consciência, da inteligência e da personalidade dos sujeitos. Distingue-se, dessa forma, das experiências cotidianas, pautadas por saberes e conceitos práticos/empíricos (Mello; Lugle, 2014). Para o alcance da maximização de tais capacidades, o professor, nos termos de Vygotski (2010), é peça fundamental. É ele que se apresenta como mediador experiente no processo de apropriação, pelos alunos, da cultura e do conhecimento científico mais avançado, ao criar situações promotoras de crescimento e desafiar os alunos para além do seu nível atual de desenvolvimento.

Segundo Asbahr (2017), no início da vida escolar, as crianças ainda não sentem a necessidade de aprender conteúdos teóricos. Essa necessidade vai se formando aos poucos, durante a realização das tarefas escolares e no próprio processo de aprendizagem. O que move a criança a estudar são os motivos que ela encontra nas atividades propostas, como o desejo de resolver um desafio, entender algo novo ou concluir uma tarefa interessante. Essas ações motivadas são fundamentais para que a criança assimile os procedimentos necessários à construção e à reprodução dos conhecimentos teóricos.

Além disso, Leontiev (1960) afirma que não se deve esperar que as crianças, por si mesmas, sintam a necessidade de aprender conteúdos escolares; essa motivação deve ser influenciada externamente. Afinal, quando a criança é incentivada a aprender por meio de atividades que despertam sua curiosidade e atendem às suas necessidades, ela encontra motivos para estudar, o que é essencial para se apropriar do conhecimento científico. Assim, práticas educativas que valorizam o ser humano e criam estímulos significativos



ajudam a formar hábitos e motivações para o aprendizado, tornando o estudante um agente ativo no processo educativo (Mello; Lugle, 2014).



Para que o processo de estudo ocorra e se desenvolva adequadamente, as ações do professor são indispensáveis. De acordo com Moura *et al.* (2010), ao professor cabe a organização dos instrumentos e dos signos adequados à mediação da relação entre os alunos e os objetos de conhecimento; dependendo da forma como realiza essa mediação, a fim de gerar estímulos para o engajamento na atividade de estudo.

Nesse contexto, os jogos digitais são instrumentos simbólicos (signos) que podem potencializar a aprendizagem, desde que utilizados de forma planejada e crítica. Embora sejam cada vez mais populares entre os estudantes, seu uso em sala de aula deve ir além do simples entretenimento, cujo objetivo é despertar o interesse dos alunos pela atividade de estudo e pela apropriação do conhecimento científico.

Segundo Coutinho (2017, p.31), jogos digitais são jogos “[...] concebidos para suportes tecnológicos ou computacionais formados por algoritmos, por um conjunto de instruções computacionais associadas a dados numéricos mediados por processadores digitais que os executam [...]”. Dessa forma, são constituídos por signos (sons, escrita, imagens, gráficos, dentre outros) que podem possibilitar a apropriação de significados e conceitos sociais e ajudar a dar sentido à realidade. No entanto, por si só, não exercem tal capacidade, a qual depende da qualidade das relações intersíquicas e da mediação docente.

Na transição da educação infantil para o ensino fundamental, uma primeira contribuição dos jogos digitais é a exploração de seu caráter lúdico para a geração de motivos para a atividade de estudo e a apropriação do conhecimento teórico, e, a partir disso, mobilizar o desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores, o que só é possível se forem selecionados jogos que não se restrinjam a ações mecânicas pautadas no estímulo-resposta, mas que mobilizem a atenção voluntária, o autocontrole, a





capacidade de planejamento e de generalização, o pensamento teórico por meio da resolução de tarefas que requeiram criação de estratégias e tomada de decisões.

No caso da criança diagnosticada com TDAH, os jogos digitais podem cumprir este papel?

Sim, podem. Como já foi mencionado, de acordo com Vigotski (2021; 2022), o desenvolvimento das pessoas com deficiência segue as mesmas leis gerais do desenvolvimento humano, embora com algumas características específicas. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores de toda criança, como a atenção e o autocontrole, ocorre primeiro nas relações sociais (interpsíquicas), auxiliados por instrumentos e signos culturais, e depois é interiorizado pela criança — sendo a educação o elemento central desse processo (Vigotski, 2022).

Nesse sentido, para entender as peculiaridades do desenvolvimento da criança diagnosticada com TDAH, primeiramente, é necessário entender as características gerais do desenvolvimento humano. De posse desse conhecimento, a escola terá condições de selecionar os jogos digitais mais adequados ao nível de desenvolvimento da criança, em seus aspectos gerais e específicos.

A inserção dos jogos digitais na atividade de ensino deve mobilizar o interesse e o envolvimento afetivo-cognitivo dos estudantes, preponderantemente, daqueles com TDAH, de forma que o conteúdo ganhe significado e sentido, transformando-se em motivo para o estudo. Então, cabe ao professor a seleção de jogos com elementos gráficos, sonoros e conteúdos adequados, capazes de contribuir para o desenvolvimento de duas funções psicológicas superiores fundamentais: a atenção voluntária, que permite selecionar e manter o foco em estímulos relevantes (Luria, 1991); o autocontrole, que possibilita regular comportamentos e reações com base na vontade consciente (Vigotski, 2000; 2021). Essas funções são indispensáveis para que o aluno compreenda a



realidade em que está inserido e consiga se engajar com qualidade na atividade de estudo, considerada a atividade principal da idade escolar.



As dificuldades de atenção e autocontrole da criança diagnosticada com TDAH estão relacionadas à forma como os saberes culturais são transmitidos, ou seja, à falta de mediações eficazes nos processos educativos (Eidt; Tuleski, 2010). Para que esses jogos digitais tenham valor pedagógico, é necessário que atividade de ensino e atividade de estudo compartilhem os mesmos motivos/objetivos, os quais devem orientar de forma indissociável as ações de professores e alunos, de modo que a criança consiga sustentar sua atenção, autocontrole e engajamento com a aprendizagem (Oliveira, 2020).

Assim, um primeiro aspecto em relação ao uso de jogos digitais é que a criança tenha clareza do motivo pelo qual a tarefa de jogar foi proposta a ela. Isso tende a desenvolver sua atenção voluntária. Além disso, é preciso observar se as crianças conseguem dominar, sozinha ou com ajuda, os signos que constituem o jogo, expresso nas imagens, escrita, missões, personagens, dentre outros; isso favorece a atenção voluntária e o autocontrole.

Na perspectiva da THC, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, a qual só é possível, se atuar na zona de desenvolvimento iminente da criança, auxiliando-a a ir além do que ela consegue fazer sozinha (Vigotskii, 2010). Assim, os jogos digitais não devem ser usados apenas para repetição de conteúdos já conhecidos, mas como ferramentas que nas tarefas requeridas, apresentem novos conceitos e conhecimentos às crianças, que a motivem para a interiorização de regras e a apropriação de novos conhecimentos científicos (Vigotski, 2022).

Em síntese, a atenção voluntária e o autocontrole não surgem naturalmente, mas são construídos nas interações sociais mediadas pelo professor (Eidt; Tuleski, 2010; Vygotsky, 2022). Portanto, a seleção de jogos digitais com regras claras e desafios progressivos e coerentes com o nível de desenvolvimento da criança e suas





peculiaridades, a ajudam a selecionar estímulos relevantes, a regular conscientemente seu foco, a persistir em atividades que exigem esforço cognitivo, a dominar os estímulos, a controlar seus impulsos e, por conseguinte, favorecem o desenvolvimento da atenção voluntária e do autocontrole.

Quando bem planejado, o uso de jogos digitais pode promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança, com ou sem TDAH.



CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO E USO DE JOGOS DIGITAIS



Fundamentados na THC, observe se os jogos digitais atendem aos seguintes critérios:

1. motivação interna (internalização dos motivos da atividade);
2. unidade entre significado social e sentido pessoal;
3. relação interspíquica;
4. intervenção na zona de desenvolvimento iminente;
5. atenção voluntária;
6. autocontrole;
7. domínio de estímulos externos e internos;
8. acesso a níveis mais avançados de tecnologia digital;
9. criação e compreensão dos objetivos/motivos para a atividade de estudo.





PROFESSOR, VOCÊ USARIA ESTES JOGOS DIGITAIS?

Os jogos digitais a seguir, disponíveis online, são propostos para o ensino de alunos diagnosticados com TDAH, do ensino fundamental I.

Ao considerar os 9 critérios elaborados a partir da THC supracitados, você considera que os jogos digitais abaixo são capazes de promover o desenvolvimento da atenção, do autocontrole e de favorecer a atividade de estudo?

Jogo 1 – Adivinhe do que está se falando!



Fonte: Worldwall, 2025.

Link de acesso: <https://wordwall.net/pt/resource/56474338/adivinhe-do-que-est%C3%A1-se-falando>



Descrição: O jogo apresenta 6 imagens com seus respectivos nomes e 6 pistas com escrita e imagem para que os alunos encontrem a imagem/palavra correspondente à cada pista (Tabela 1). Ao aparecer a pista, o jogador deve clicar na imagem/nome do objeto correto. Em caso de acerto, o jogo indica

“CORRETO” e o jogador elimina a opção. Em caso de erro, o jogo indica “ERRADO” e aparece uma nova opção. As opções respondidas de forma incorreta vão retornando até o jogador acertar todas as pistas. Há um relógio cronometrando o tempo. Ao término do jogo, informa-se “JOGO FINALIZADO”, em seguida a pontuação e o tempo obtidos. Também há um ranking dos melhores jogadores/tempos.

Tabela 1 – Pistas e imagens do jogo “Adivinhe do que está se falando!”

PISTAS	IMAGENS
 <p>Usamos... dentro de casa quando queremos brincar fora da chuva.</p>	 <p>cabaninha</p>
 <p>A... vendo que as crianças estavam tristes decidiu fazer o piquenique em casa.</p>	 <p>mãe</p>
 <p>Estavam as três juntas indo para casa fazer um piquenique.</p>	 <p>crianças/irmãos/amigos</p>
 <p>Era para onde as crianças estavam indo.</p>	 <p>casa</p>
 <p>Estavam todos com muita fome então decidiram...</p>	 <p>lanchar/comer</p>
 <p>Quando as crianças chegaram em casa acabou acontecendo... fazendo-as terem de ficar em casa.</p>	 <p>chuva</p>

Fonte: Elaboração própria (2025).

 <p>Era o que as crianças queriam fazer.</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

Jogo 2 – Alfabetização: consciência fonológica

Alfabetização: consciência Fonológica – Vogal A

0:06



● ○ ○
INÍCIO

○ ● ○ MEIO

○ ○ ● FIM

☰
Enviar respostas
🔊 🔊 🔊







Fonte: Worldwall, 2025.

Link de acesso:

<https://wordwall.net/pt/resource/17150720/alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/consci%C3%Aancia-fon%C3%AAmica-vogal-a>

Descrição: O jogo “Alfabetização – Consciência Fonológica – Vogal A” é sugerido para o processo de alfabetização, com ênfase no desenvolvimento da consciência fonêmica. Ele apresenta à criança uma sequência de imagens, desafiando-a a identificar em que posição aparece o som da vogal "A" nas palavras — início, meio ou fim (Tabela 2). O formato é semelhante a um *quiz*, com respostas de múltipla escolha, e pode ser adaptado em diferentes estilos de jogo oferecidos pela própria plataforma, como “abertura de caixa”, “roleta aleatória”, “questionário” entre outros. A criança vai arrastando as imagens de acordo com a posição do som da vogal “A” (sílabas início, sílabas do meio ou sílabas finais) e após terminar de encaixar todas as imagens clica no botão ENVIAR RESPOSTAS e o jogo indica as respostas certas e as erradas.

Tabela 2 – Pistas e imagens do jogo “Consciência Fonêmica – Vogal A”

Pistas	Imagens
<p>Som da letra A na sílaba inicial.</p>  <p>INÍCIO</p>	
<p>Som da letra A na sílaba medial.</p>  <p>MEIO</p>	
<p>Som da letra A na sílaba final.</p>  <p>FIM</p>	

Fonte: Elaboração própria (2025).

ATENÇÃO!

Antes de seguir para a página seguinte, execute os jogos e analise se eles atendem aos 9 critérios descritos anteriormente.

Tabela 3 – Análise do jogo “Adivinhe do que está se falando!”

ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	
CRITÉRIOS	ANÁLISE
Motivação interna	A motivação, segundo a THC, está ligada à apropriação do significado social da atividade e o sentido dado a ela pelo sujeito. Esse jogo se baseia no reforço extrínseco pautado no acerto/erro, sem permitir que o aluno desenvolva um interesse genuíno pelo seu conteúdo.
Unidade entre significado social e sentido pessoal	O jogo não articula o conhecimento com a prática social do aluno.
Relação intersubjetiva	O jogo não incentiva a colaboração ou troca de diálogo entre alunos, mas a resposta mecânica, individualizada e à competição.
Intervenção na zona de desenvolvimento iminente	Por se tratar de alternativas com respostas pré-definidas, o jogo se restringe ao padrão estímulo-resposta e não deixa margem para que o professor ou colega atue como mediador em processos de desenvolvimento potenciais. O jogo apenas avalia o certo ou o errado.
Atenção Voluntária	O jogo restringe a estímulos externos (imagens e respostas rápidas), de modo mecânico e insuficiente para a geração de motivo, significado e sentido para o estudo; elementos essenciais para o desenvolvimento da atenção voluntária. Não exige ação planejada e consciente do aluno, podendo conduzi-lo à distração.
Capacidade de Autocontrole	O autocontrole ocorre pela compreensão dos motivos, pelo domínio dos signos e pela reação planejada e consciente a ele. O padrão estímulo-resposta do jogo induz a reações impulsivas, automáticas e inconscientes.
Domínio de estímulos	O jogo não permite ao aluno controlar conscientemente os estímulos oferecidos, mas apenas reagir passivamente a eles, conforme os comandos pré-definidos.

Acesso a níveis mais avançados de tecnologia digital	O jogo utiliza uma base simples de recursos digitais, que não mobiliza conhecimentos tecnológicos digitais mais elaborados.
Criação de motivos para a atividade de estudo	O jogo não incentiva o aluno a buscar novos conhecimentos, pois não tende a gerar motivos internos para a aprendizagem. O jogo não possibilita ir além das opções descritas.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Tabela 4 – Análise do jogo “Alfabetização: consciência fonológica”

ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	
CRITÉRIO	ANÁLISE
Motivação interna	O jogo se restringe à percepção auditiva e ao reforço externo, pautado no acerto e erro, cujo foco não é explorar a significação cultural da palavra.
Unidade entre significado social e sentido pessoal	O jogo trata a alfabetização como um processo mecânico, sem conexão com o uso real da linguagem no contexto social.
Relação intersubjetiva	O jogo não permite que a linguagem seja construída socialmente.
Intervenção na zona de desenvolvimento iminente	O jogo está fundamentado no modelo estímulo-resposta, por meio de elementos fixos, que desconsideram as capacidades em desenvolvimento. O jogo apenas avalia o certo ou o errado.
Atenção Voluntária	O jogo está restrito à repetição e ao reforço imediato, assim, não estimula a seleção voluntária e consciente dos estímulos, mediante a criação de motivos que enfatize o uso social da escrita.
Capacidade de Autocontrole	Se o aluno não possuir a consciência fonológica, o jogo pode gerar comportamentos impulsivos (tentativa e erro). Se possuir tal consciência, pode não ter motivos para realizá-lo.
Domínio de estímulos	O jogo não permite ao aluno controlar conscientemente os estímulos oferecidos, mas apenas reagir

	passivamente a eles, conforme os comandos pré-definidos.
Acesso a níveis mais avançados de tecnologia digital	Utiliza uma tecnologia básica e não explora os potenciais das tecnologias digitais para o processo de alfabetização.
Criação de motivos para a atividade de estudo	O jogo não proporciona o aprendizado significativo da linguagem e inserido em práticas sociais reais.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Esses dois jogos do Worldwall estão pautados no estímulo-resposta e na reprodução mecânica do conteúdo. Eles não atendem aos critérios da THC, pois apenas avaliam se a resposta está certa ou errada, cuja resposta correta pode ser obtida após várias tentativas de marcar as diferentes opções dadas e não pela compreensão do conteúdo ou pelo incentivo ao raciocínio lógico, planejamento, generalização, abstração e pensamento por conceitos. O aluno não participa ativamente no jogo ou modifica-o, apenas segue comandos pré-estabelecidos.

Nesse sentido, não possibilita ao professor atuar na ZDI do aluno, não é constituído por signos culturais digitais adequados para despertar o interesse pelo estudo nos alunos, diagnosticados ou não com TDAH, tampouco é capaz de desenvolver neles a capacidade de atenção e autocontrole. Isso inviabiliza a apropriação do conhecimento científicos, bem como o desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores.





USO DE JOGOS DIGITAIS DE SIMULAÇÃO

Os jogos digitais de simulação possuem características que podem atender melhor aos critérios da THC. No entanto, isso depende do design do jogo e de como ele é utilizado pedagogicamente pelo professor, devendo também passar por um processo de seleção, com base nos critérios da THC elencados. Vamos refletir sobre o jogo Fazenda Feliz.

Jogo Fazenda Feliz



Fonte: Century Games, 2025.

Link de acesso: <https://farm.centurygames.com/?nar=1&locale=pt>

O jogo Fazenda Feliz é um jogo digital de simulação de gestão de fazenda, desenvolvido pela Century Games que combina as características clássicas de jogos de fazenda com elementos de exploração e resolução de missões (diárias e mensais).



O jogador assume o papel de um fazendeiro, cujo objetivo é expandir sua fazenda, por meio da resolução de missões apresentadas e de estratégias criadas pelo jogador. A narrativa é guiada por personagens que propõem desafios progressivos, conforme o jogador passa de fase, a incluir uma gama de atividades sociais ligada à agricultura, à pecuária, à indústria, à construção de edifícios, a o comércio (mercearia, restaurante, salão de beleza...), ao convívio social (ajuda aos vizinhos), dentre outras.

O avanço do jogador acontece por meio de um sistema de níveis progressivos, que depende do seu desenvolvimento na administração da fazenda e nas missões realizadas. Essa progressão ocorre com base no acúmulo de pontos de experiência (XP), obtidos ao completar diferentes tarefas no jogo, como plantar e colher culturas, construir edificações, explorar novas áreas do mapa e cumprir missões propostas por personagens da história.

Cada ação realizada com sucesso oferece uma quantidade de XP, que vai sendo registrada em uma barra de progresso visível na parte superior da tela. Quando o jogador atinge o total necessário de XP, ele passa automaticamente para o próximo nível, recebendo recompensas como moedas, ouro, energia extra, itens especiais e desbloqueio de novos elementos no jogo.

A mudança de níveis não se baseia na rapidez de execução, mas nas estratégias utilizadas pelo jogador ao organizar suas ações, o que exige planejamento estratégico, controle de recursos e administração do tempo.

ATENÇÃO!

Antes de seguir para a página seguinte, execute o jogo e, depois, analise se ele atende aos 9 critérios descritos anteriormente.



O jogo Fazenda Feliz combina simulação de fazenda, exploração e gestão de recursos. Para avaliar suas contribuições pedagógicas, vamos verificar se ele atende aos 9 critérios definidos a partir da THC:

1. Motivação interna

A motivação interna, defendida pela THC, ocorre quando a atividade tem significado social e sentido para a criança. Assim, ao propor este jogo, é preciso que fique claro, tanto para o professor quanto para o aluno, o motivo de sua execução, de modo que o motivo seja o mesmo para ambos.

O motivo da realização do jogo, por exemplo, pode estar relacionado ao fato de que por meio do lúdico, o jogo propõe tarefas que simulam a realidade social e requerem e podem gerar a necessidade da aquisição do conhecimento científico a ser assimilado na escola. Ademais, além dos comandos e missões determinados, o jogador pode tomar decisões e realizar estratégias de forma autônoma e consciente para obter a prosperidade de sua fazenda, a fomentar a motivação interna e não apenas a motivação por recompensas externas, "acertos" ou "pontos".

2. Unidade entre significado social e sentido pessoal

O jogo aborda temas com significados sociais importantes relacionados à agricultura, pecuária e indústria e comércio, como o cultivo da terra, a criação e animais, a produção industrial de bens de consumo (leite e derivados, farinha, alimentos, bebidas, roupas, dentre outros), e serviços como mercearia, restaurante, salão de beleza, permitindo a discussão sobre as relações sociais de trabalho e de produção, e, por conseguinte, que a criança os vivencie com sentido pessoal, pois ela toma decisões, organiza a fazenda e vê as consequências de suas ações. Em síntese, o jogo oferece um conteúdo com significação social, cuja



personalização da fazenda dá o sentido pessoal às experiências de caráter histórico, social e cultural.



3. Relação interspíquica

Os jogos de simulação não têm uma sequência definida com começo, meio e fim. O objetivo do jogo Fazenda Feliz é fazer a fazenda prosperar. Então, a criança pode dar continuidade diariamente ao jogo, num processo cujos desafios vão gradativamente aumentando. Desse modo, a criança tende a chegar em etapas do jogo cuja estratégia ou conhecimento científico requerido é difícil de ser elaborado sozinho pela criança, sendo essencial a mediação do professor ou de um colega mais experiente. Por exemplo, o professor pode questionar — “Por que plantar isso agora?” ou “Você precisa construir mais armazéns antes?” — promovendo a passagem de ações impulsivas para ações planejadas e conscientes.

Além disso, o jogo possibilita a interação entre jogadores denominados vizinhos. Cada criança tem um login, sendo possível conversar com os vizinhos via chat, visitar a fazenda um do outro e trocar objetos necessários entre si, sendo possível construir uma comunidade online com missões em comum. A criança pode convidar amigos da comunidade online para ajudá-la na fazenda, favorecendo a relação interspíquica.

4. Intervenção na zona de desenvolvimento iminente (ZDI)

Ao se considerar que o jogo Fazenda Feliz não obedece a um padrão de começo, meio e fim, mas aumenta gradativamente o nível de ações e dificuldades para o crescimento da fazenda, o que requer gradualmente ações e

conhecimentos mais elaborados, é possível que o professor acompanhe as etapas do jogo e chame a atenção da criança para a apropriação de novos conhecimentos científicos e o desenvolvimento da atenção voluntária, do autocontrole e de novas





funções psicológicas superiores a serem mobilizadas pela atividade de estudo, como capacidade de abstração, generalização, planejamento e o pensamento teórico.

5. Atenção voluntária

As tarefas do jogo requerem foco contínuo para administrar recursos, cuidar das plantações e planejar as ações. Na perspectiva da THC, a atenção voluntária é uma função psicológica superior que não se desenvolve de forma natural ou espontânea, mas sim por meio da mediação cultural e da interação social com o outro mais experiente (professor, adulto, colega). Trata-se de uma forma de atenção que a criança aprende a dirigir conscientemente para um objetivo específico, diferentemente da atenção involuntária, que é capturada por estímulos externos inesperados.

No jogo Fazenda Feliz, a criança é desafiada a cumprir tarefas específicas (como plantar, colher, alimentar animais, fabricar produtos); planejar ações em sequência para alcançar objetivos de curto, médio e longo prazo; controlar impulsos para não gastar todos os recursos disponíveis; focar em atividades que exigem persistência, como esperar o tempo de colheita ou concluir uma construção.

Essas situações de jogo exigem que a criança mantenha o foco de forma consciente, inclusive em atividades que, à primeira vista, podem parecer repetitivas ou menos interessantes, como o cultivo de certos itens ou a organização dos recursos. Esse foco direcionado é justamente o que caracteriza a atenção voluntária. Além disso, como o jogo tende a envolver motivos claros e significativos para a criança — como ver a fazenda prosperar, desbloquear novas áreas ou interagir com personagens — ele pode mobilizar o que Leontiev (2004) chama de atividade orientada por motivos. Isso porque, a atenção voluntária não é desenvolvida de maneira mecânica, mas internalizada no contexto de uma atividade carregada de significado social e sentido pessoal.



Portanto, ao ser inserido de forma orientada no contexto escolar, com mediação adequada do professor, o jogo Fazenda Feliz pode ser um instrumento para o desenvolvimento progressivo da atenção voluntária, preparando a criança para atividades escolares mais complexas e para o domínio consciente do próprio processo de aprendizagem.



As estratégias a serem definidas pela criança dependem da missão, o que requer capacidade de selecionar o estímulo adequado. Ademais, para se produzir um bolo, por exemplo, requer ovos, leite e farinha. Se a criança não tiver esses produtos em seu armazém, terá que comprar ou produzir. Caso não tenha dinheiro, o fazendeiro necessita vender seus produtos para obtê-lo. No caso de não ter o leite, é necessário alimentar a vaca com trevo. Se não tiver o trevo, é preciso plantá-lo, o que leva alguns minutos, sendo um trevo equivalente a uma unidade de leite. A quantidade de leite, ovos, farinha ou outro produto para preparo de qualquer alimento (queijo, bolo, geleia) depende de cada produto, o que exige seleção dos estímulos (signos) adequados para a realização da tarefa, sendo possível, por meio desse jogo, promover o desenvolvimento da atenção voluntária.

6. Capacidade de autocontrole

O jogo demanda organização, paciência e gestão do tempo — elementos relacionados ao autocontrole. A criança aprende que não pode fazer tudo ao mesmo tempo e precisa priorizar determinadas ações. Diante disso, cabe ao professor ajudá-la no planejamento de suas ações, dizendo: “Antes de clicar, pense: essa é a melhor escolha agora?”; “Vamos analisar?”

O professor necessita auxiliar a criança durante o jogo de modo a desenvolver nela a capacidade de dominar os estímulos dos jogos e não agir de modo impulsivo. Por exemplo, para fabricar algo, consome-se energia, correspondente ao tempo no jogo. Caso a





energia acabe, é preciso esperar um determinado tempo, por exemplo, 5 minutos, para recarregar a energia, exigindo que a criança espere. O cultivo e a produção contabilizam tempo: alguns produtos podem demorar segundos, outros minutos e outros horas em tempo real, o que exige paciência e autocontrole do jogador.

Outro exemplo é a produção de mel, na qual é necessário ter trevo na condição adequada para a colheita, de modo que as abelhas polinizem cada trevo individualmente. Se a criança colher o trevo antes da polinização, não terá como produzir mel.

Desse modo, essa configuração do jogo pode auxiliar no desenvolvimento do autocontrole, ao exigir que a criança aprenda a controlar as próprias reações e comportamentos por meio da seleção e decisão consciente dos estímulos oferecidos pelo jogo. É o domínio desses estímulos, pela criança, que favorece o seu autocontrole.

7. Domínio de estímulos

O jogo Fazenda Feliz exige que a criança aprenda a compreender e dominar os estímulos (signos) presentes no jogo, ao invés de reagir impulsivamente a eles. O jogo pode favorecer o desenvolvimento do domínio de estímulos quando inserido de forma mediada e intencional no processo educativo. Na perspectiva da THC, o domínio de estímulos está relacionado à capacidade da criança de controlar suas reações impulsivas diante de estímulos do ambiente, planejar ações com base em objetivos internos e agir de forma consciente e organizada.

Segundo Vigotski (2000) e Luria (1986), o domínio de estímulos se desenvolve por meio de atividades orientadas por objetivos, nas quais a criança, com a mediação de outra pessoa mais experiente, internaliza instrumentos simbólicos — como a linguagem — para



regular seu próprio comportamento. Esse processo marca a transição do controle externo para a autorregulação, permitindo à criança deixar de ser guiada apenas pelo imediato e passar a planejar, controlar e direcionar suas ações com base em regras, metas ou planos previamente organizados.



No contexto do jogo Fazenda Feliz, a criança é constantemente exposta a múltiplos estímulos — visuais sonoros — como: solicitações para colher plantas; recompensas que aparecem em destaque na tela; novas áreas desbloqueáveis; tarefas simultâneas a serem cumpridas; ofertas de compras, vendas ou uso de energia, entre outros.

Diante dessa diversidade de estímulos, o jogador precisa fazer escolhas intencionais e estratégicas, selecionando o que realizar primeiro, o que deixar para depois e o que evitar. Por exemplo, se a criança gasta toda a energia com tarefas de curto prazo, pode não conseguir completar uma missão mais relevante. Se vende todos os produtos rapidamente, pode não ter matéria-prima para alimentar os animais ou para produzir derivados.

Essas situações exigem que a criança iniba respostas imediatas e impulsivas (como clicar em tudo o que aparece), e passe a avaliar os estímulos disponíveis com base em planejamento em longo prazo. Esse processo constitui o exercício do domínio de estímulos, já que a criança começa a agir a partir de regras e objetivos próprios, e não apenas por resposta impulsiva aos estímulos do jogo.

A impulsividade pode conduzir a um prejuízo para a sua fazenda. Com a mediação pedagógica adequada, o professor pode ajudar a criança a controlar a impulsividade, propondo reflexões como: “Você precisa fazer tudo que aparece na tela agora?”; “Qual ação é mais importante neste momento?”; “Como organizar os recursos para não faltar mais tarde?”



Essas intervenções favorecem a internalização de estratégias autorregulatórias, permitindo que o aluno transfira esse aprendizado para outras situações escolares e da vida cotidiana.



Assim, o jogo Fazenda Feliz pode contribuir para o desenvolvimento do domínio de estímulos à medida que desafia a criança a: analisar opções e priorizar tarefas; controlar impulsos e adiar recompensas imediatas; agir com base em metas e planejamento; refletir sobre as consequências de suas decisões.

Essa capacidade de dominar estímulos, quando estimulada com intencionalidade pedagógica, é fundamental para o processo de escolarização, em especial, no caso de alunos com TDAH, comumente caracterizados pelo não desenvolvimento de tal capacidade.

8. Acesso a níveis mais avançados de tecnologia digital

Moderadamente. Embora seja acessível e envolvente, o jogo Fazenda Feliz possui uma estrutura de interface simples que não exige grandes conhecimentos tecnológicos.

9. Criação de motivos para a atividade de estudo

A função do jogo, como atividade lúdica, não é o ensino do conhecimento científico propriamente dito. O jogo deve ser entendido como um instrumento para criar a necessidade e motivos para a realização da atividade de estudo, principalmente das crianças que estão na transição da educação infantil para o ensino fundamental e ainda não tem esta necessidade desenvolvida e tampouco os motivos para estarem na escola.

Nesse sentido, o jogo Fazenda Feliz abrange conhecimentos de diferentes áreas do saber, num processo gradativo de complexidade, a permitir que o professor utilize esta necessidade para geração de motivos para o estudo. Por exemplo, as fases iniciais requerem os seguintes saberes escolares:



- **Língua Portuguesa**: leitura e compreensão de textos, conhecimento do vocabulário temático (celeiro, colheita, moinho, recursos, fabricar, comercializar, entre outros) e de organização textual.



- **Matemática**: números e operações (somar e subtrair), grandezas e medidas (área ocupada por plantações ou construções; peso e quantidade de produtos vendidos; estimativa de espaço ou capacidade de armazéns; noção e medidas de tempo); sistema monetário (ao vender e comprar no jogo).

- **Ciências Naturais**: germinação, crescimento e frutificação das plantas; diferença entre plantas alimentícias e ornamentais;

- **Geografia**: organização e representação do espaço (onde plantar, construir, explorar e armazenar); paisagem e transformação do ambiente (a criança limpa terrenos, constrói, modifica, planta); uso dos recursos naturais (a criança lida com solo, água, vegetação, produtos agrícolas e matéria-prima); trabalho e produção no espaço rural (cultivo, criação de animais); diferenciação com o trabalho urbano (indústria, comércio) inseridos na fazenda; relação com o lugar e pertencimento (cuidar da fazenda, a relação com os personagens e o desenvolvimento do ambiente virtual);

- **História**: noção de passado e presente; transformações nos modos de vida e trabalho (uso de ferramentas, a construção de moinhos ou celeiros no jogo); linha do tempo e organização cronológica; reconhecimento do patrimônio cultural material (construções e objetos) e imaterial (saberes, modos de fazer) e preservação de memórias.

- **Artes**: percepção e apreciação estética; dramatização e linguagem teatral; relação entre arte, cultura e identidade (as cores e formas que representam o campo e sua cultura).

As diferentes situações vivenciadas no jogo Fazenda Feliz podem favorecer ricas aprendizagens para crianças dos anos iniciais, sobretudo, quando organizadas à luz da THC. O jogo apresenta desafios que exigem planejamento, tomada de decisões conscientes e reflexão sobre





consequências. A dinâmica do jogo permite que se compreenda, por exemplo, que plantar apenas uma cultura não sustenta a diversidade alimentar dos animais, o que pode comprometer o desenvolvimento da fazenda. Da mesma forma, se a criança vende todas as colheitas ou os produtos, sem reservar uma parte para alimentar os animais ou abastecer as máquinas, falta matéria-prima para dar continuidade à produção, o que compromete o progresso no jogo. Essas situações estimulam a capacidade de antecipar ações e avaliar consequências, auxiliando no desenvolvimento da abstração e do pensamento teórico.

Ao se considerar os 9 critérios definidos a partir da THC, pode-se afirmar que é possível ao professor utilizar o jogo Fazenda Feliz para mobilizar os alunos diagnosticados ou não com TDAH para a atividade de estudo e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, por meio de uma atividade lúdica. A diferença no uso com o aluno diagnosticado com TDAH reside no fato de que o professor deve guiá-lo em cada etapa de acordo com as peculiaridades dele, ajudando-o na seleção adequadas dos estímulos (signos) de modo a evitar distração e impulsividade, aumentando gradativamente a quantidade, o tempo e a complexidade dos estímulos.

Cabe lembrar que, a mediação consciente do professor em relação às ações e decisões dos alunos favorece a passagem de ações espontâneas para ações intencionais. Para tanto, é essencial a geração de motivos adequados à cada fase do jogo, de modo a assegurar um processo ensino e aprendizagem com significado social e sentido para o aluno, condição para assegurar sua atenção e autocontrole para a atividade de estudo. Como aborda aspectos da totalidade social, o qual integram conhecimentos de todas as áreas do saber, o jogo dispõe de uma quantidade significativa de signos coerentes com a realidade social e cultural, a favorecer a geração e explicitação de motivos para a atividade de estudo, ou seja, o incentivo à apropriação do conhecimento científico e o desenvolvimento da atenção, do autocontrole, da capacidade de generalização, abstração, planejamento e pensamento teórico.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este guia didático foi elaborado com o propósito de subsidiar o trabalho docente com alunos diagnosticados com TDAH, na transição da educação infantil para o ensino fundamental, a partir da utilização pedagógica e crítica dos jogos digitais, fundamentando-se nos princípios da THC.

Partindo da compreensão de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, o autocontrole, a memória lógica, a capacidade de generalização e de planejamento, a abstração e o pensamento teórico, não ocorre de forma espontânea, mas sim mediada pelas interações sociais e pelo uso de instrumentos culturais, destaca-se o papel do jogo digital como instrumento auxiliar na mediação realizada pelo docente no processo de ensino e aprendizagem.

A análise crítica de jogos digitais à luz de critérios teóricos consistentes da THC — como a motivação interna, a zona de desenvolvimento iminente e a criação de motivos para a atividade de estudo — permitiu diferenciar jogos digitais pedagogicamente limitados, de jogos digitais que, quando devidamente mediados, podem promover o envolvimento ativo da criança com o conhecimento e favorecer o seu pleno desenvolvimento.

A análise do jogo digital Fazenda Feliz demonstrou que é possível transformar uma atividade lúdica em situação de ensino e aprendizagem significativa, capaz de mobilizar a atenção da criança, favorecer o autocontrole, despertar o desejo de aprender e fortalecer o vínculo entre os conteúdos escolares e a realidade social vivida pelos estudantes.

Assim, reafirma-se a importância da atuação intencional do professor como mediador do processo educativo. Cabe a ele selecionar, contextualizar e transformar os jogos digitais em instrumentos de humanização, promovendo não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas o





desenvolvimento de sujeitos críticos, ativos e capazes de agir no mundo com autonomia e consciência.

Na transição da educação infantil para o ensino fundamental, a utilização adequada dos jogos digitais pode, mediante a atividade lúdica, mobilizar nas crianças a necessidade e os motivos para a aprendizagem de conhecimentos científicos, criar uma ZDI que antecipe as capacidades requeridas na escolarização, e possibilitar a transição para a atividade de estudo.

A discussão apresentada neste guia pode suscitar a ideia de que a proposta não esteve voltada para o TDAH. No entanto, é preciso lembrar que, nos termos de Vigotski, o desenvolvimento da criança com deficiência segue as mesmas linhas gerais do desenvolvimento humano, sendo a mediação cultural o elemento central para a formação humana. Assim, os 9 critérios elencados necessitam ser observados no processo ensino e aprendizagem de todos os alunos, indiscriminadamente.

Todavia, Vigotski também ressalta que a criança com deficiência apresenta peculiaridades na sua forma de aprender, cujo processo de aprendizagem é cultural e não se restringe ao aparato biológico. Desse modo, quando a criança apresenta alguma dificuldade decorrente das consequências sociais da deficiência ou limitação, como no caso de crianças diagnosticadas com TDAH, tal limitação não pode se converter em impeditivo para o desenvolvimento dessa criança, pois o problema está na ausência de intervenções pedagógicas alternativas que possibilitem compensar a função afetada. Essa compensação não é automática, mas acontece por meio de estratégias culturais — como o uso de signos, instrumentos simbólicos e práticas educativas planejadas. Por isso, é papel da escola reconhecer as necessidades específicas dessas crianças e criar caminhos pedagógicos alternativos que permitam sua participação e aprendizagem, reduzindo as barreiras sociais que o transtorno pode gerar. As crianças diagnosticadas com TDAH apresentam particularidades no modo como se relacionam com os objetos de conhecimento, com os



tempos escolares e com os modos de aprender. Por isso, demandam do professor a proposição de caminhos alternativos que atuem como formas de compensação de suas dificuldades e potencialização de suas possibilidades.



Nesse sentido, na transição da educação infantil para o ensino fundamental, os jogos digitais podem ser utilizados como um caminho alternativo e instrumento de compensação e mediação simbólica, a fim de promover a atenção e o autocontrole da criança diagnosticada com TDAH, bem como de mobilizar o seu engajamento para a atividade de estudo, ao ser utilizado para a geração de motivos.

A possibilidade de êxito desse processo depende de o professor selecionar jogos digitais com estímulos adequados, capazes de mobilizar os alunos diagnosticados com TDAH, inicialmente, para o jogo, de corroborar para o desenvolvimento de sua atenção e autocontrole e, posteriormente, de mobilizá-los para a criação de motivos para a atividade de estudo e a apropriação do conhecimento científico e o desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores.

Este guia não é um ponto de chegada, mas um convite para que o educador experimente, reflita e ressignifique o uso dos jogos digitais em sua prática pedagógica, tendo como horizonte o desenvolvimento pleno de todos os seus alunos, sem discriminação daqueles estudantes que historicamente têm sido deixados à margem da educação escolar.



REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Relações entre jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Revista Educação, Formação e Tecnologias**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 03–10, 2008. Disponível em: <http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/bitstream/fieb/665/1/Rela%C3%A7%C3%A3o%20entre%20....pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A atividade de estudo e a formação do pensamento teórico. *In*: _____. **“Por que aprender isso, professora?”: sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora UNESP, 2017. *E-book*. p. 57–80.

BARROCO, Sônia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 321–341.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COUTINHO, Isa de Jesus. **Avaliação da qualidade de jogos digitais educativos: trajetórias no desenvolvimento de um instrumento avaliativo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

DAVIDOV, Vladimir. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio em los escolares. *In*: SHUARE, M. (Comp.). **La psicología evolutiva en la URSS: antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 121–146, jan./abr. 2010.

EIDT, Nadia Mara *et al.* A medicalização na educação infantil no estado do Paraná: alguns apontamentos a partir da psicologia histórico-cultural. *In*: FRANCO, Adriana de Fátima; TULESKI, Silvana Calvo; MENDONÇA, Fernando

Wolff (Orgs.). **Ser ou não ser na sociedade capitalista**: o materialismo histórico-dialético como método da psicologia histórico-cultural e da teoria da determinação social dos processos de saúde e doença. Goiânia: Editora Phillos, 2020. *E-book*. p. 121–147.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. *In*: SMIRNOV, A. A. *et al.* (Orgs.). **Psicología**. Barcelona; Buenos Aires; Mexico: Grijalbo, 1978a. p. 504–522.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. *In*: SMIRNOV, A. A. *et al.* (Orgs.). **Psicología**. Barcelona; Buenos Aires; Mexico: Grijalbo, 1978b. p. 523–559.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**: (antología). Moscou: Progreso, 1987.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64–81, abr. 2004.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental**: determinantes pedagógicos para educação escolar. 2018. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018.

FRANCO, Adriana de Fátima; TULESKI, Silvana Calvo; MENDONÇA, Fernando Wolff. Enfrentando a medicalização no chão da escola: pesquisa, teoria e prática. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 177–197, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64390>. Acesso em: 29 jan. 2025.

FREIRE, Sandra Braga. **A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica**: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GERIN, Cintia Soares; PRIOTTO, Elis Maria Teixeira Palma; MOURA, Fernanda Carminati. Geração Z: A influência da tecnologia nos hábitos e características de adolescentes. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 3, ed. esp., p. 726–734, 2018.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida,

pensamento e obra dos principais representantes russos. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 111–119, jan./jun. 2011.

LEITE, Hilusca Alves *et al.* A desatenção medicalizada: uma questão a ser enfrentada pela Psicologia e Educação. *In*: BARROCO, Sônia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da (Orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 139–166.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. *In*: SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 341–354.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade, Consciência, Personalidade**. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2025.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. *In*: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. (Orgs.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. p. 77–94.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudos. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. *E-book*. p. 149–170.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Implicações pedagógicas da teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 2, mai.-ago. 2014.

MENDONÇA, Ana Bárbara Joaquim; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Autodomínio da conduta: uma revisão bibliográfica das pesquisas brasileiras. *In: O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Psicologia Histórico-Cultural*: contribuições à psicologia e à educação. [S. l.: s. n.], dez. 2021. cap. 7, p. 102–116. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/357170678>. Acesso em: 04 mar. 2025.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de *et al.* Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 205–229, jan.-abr. 2010.

NUNES, Amanda Pereira *et al.* O uso de telas e tecnologias pela população infanto-juvenil: revisão bibliográfica sobre o impacto no desenvolvimento global de crianças e adolescentes. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 19926–19939, set./out. 2023.

OLIVEIRA, Aletheia Machado. Jogos digitais e aprendizagem: um estudo pela perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 186–201, set./dez. 2020.

PRESTES, Zoia R.; TUNES, Elizabeth. Pontes ou muralhas: exame crítico de traduções de conceitos da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 1–19, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12439>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SCHERER, Cleudet de Assis; BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque; BOGATSCHOV, Darlene Novacov. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma questão para além da idade etária. *In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; FRANCO, Adriana de Fátima (Orgs.). Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica*: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural. Paranaíba: EduFatecie, 2023. p. 96–114.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital**: manual de orientação. [S. l.]: Departamento de Adolescência, n. 1, out. 2016.

TULESKI, Silvana *et al.* Tem remédio para a educação? Considerações da Psicologia Histórico-Cultural. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 154–177, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5863>. Acesso em: 29 jan. 2025.

VALERI, Julia. Pesquisadoras alertam para equívocos em diagnósticos de TDAH em crianças. **Jornal da USP**, Ribeirão Preto, 3 jun. 2024. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/estudo-revela-equivoco-em-diagnostics-de-tdah-em-criancas/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco**: fundamentos de Defectologia. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madri: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Desenvolvimento cultural de funções especiais: a atenção. *In*: _____. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.